

Diseño de un *screening* académico para la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos

*Aimé Lescano, Natalia Frers, Cristian Abraham Parellada,
Belén Conte, Dana María González Blazquez,
Julieta Karen Malagrina y Julio Daniel Del
Cueto*

aimelescano@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Se presenta un instrumento de evaluación de la comprensión lectora de textos académicos o *screening* académico, desarrollado en el marco del proyecto de investigación titulado “LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS Y ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS USUARIOS DE REDES SOCIALES”. Dicho instrumento fue diseñado en base al modelo teórico multicomponencial de lectura desarrollado por Rossana De Beni y otros y consiste en un cuestionario de opciones múltiples, basado en un texto académico.

En el siguiente trabajo, se explicita la construcción de las preguntas del *screening*. Asimismo, se señala la revisión de dichas preguntas a partir de la construcción de los índices de discriminación y facilidad, basados en los datos arrojados por la administración de una prueba piloto. A partir de la identificación de los ítems o consignas que permiten discriminar mejor entre buenos y malos comprendedores se escogieron las consignas definitivas, eliminando las preguntas demasiado fáciles y las demasiado difíciles.

Palabras clave: comprensión lectora; evaluación; *screening* académico; modelo multicomponencial.

Introducción

La perspectiva teórica que se asume en este trabajo considera a la lectura de textos, informativos y académicos, como práctica sociocultural. Asimismo, a partir de los aportes de la teoría sociocultural, la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva (Carlino, 2003, 2005; Gárate Larrea, 1994; Pittard & Martlew, 2000; Téllez, 2004; Van Dijk & Kinstch, 1983; Van Dijk, 2000) se considera que no todo tipo de lectura posee las mismas características. Los distintos tipos de lectura involucran la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos, tales como el vocabulario, la memoria de trabajo, el monitoreo, la realización de inferencias y la supresión de interferencias.

La comprensión de textos escritos alude a la capacidad de arribar al significado global de un texto, lo cual implica una elaboración sintáctica y semántica de las oraciones y una representación mental acerca del contenido del texto leído. Dicha representación resulta una estructura coordinada y coherente, producto de la integración de la información explícita del texto, el conocimiento del mundo que posee el lector y las inferencias que realiza (Abusamra y otros 2008, 2010; Ferreres, 2007; Sampedro y otros, 2011; Téllez, 2004).

Desde la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005; Pérez & Rincón Bonilla, 2013) se sostiene que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que el aprendizaje en el contexto universitario implica dominar formas particulares de leer, de escribir y de pensar. En la formación de los estudiantes universitarios, la lectura y la escritura cumplen un papel crucial.

El proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo pretende explorar los vínculos existentes entre las nuevas formas de lectura utilizadas en redes sociales, la frecuencia e intensidad de su uso y el nivel de comprensión de textos académicos de alumnos que transitan sus primeros años de inserción académica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicho proyecto de investigación tiene como antecedente el proyecto “PARTICIPACIÓN EN REDES SOCIALES, USO DE TEXTO ABREVIADO Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP”.

El presente trabajo resume el proceso de construcción de un instrumento destinado a evaluar cómo los estudiantes de los primeros años de la Facultad comprenden textos académicos. Específicamente, se discutirá la selección del insumo textual, la confección de

las preguntas y su selección en base a su potencialidad para discriminar entre buenos y malos comprendedores.

Construcción del *screening* académico: la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Al considerar la especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las dificultades que presentan los estudiantes al momento de comprender textos académicos, se consideró necesario elaborar un instrumento que evalúe la comprensión lectora de textos específicos del contexto universitario. Para ello, se siguió el modelo del *screening* narrativo confeccionado por Bárbara Sampedro y otros (2011), así como el *Test Leer para Comprender* (TLC) (Abusamra y otros, 2010).

La prueba diseñada consta de un cuestionario de opciones múltiples, cada una de ellas con una respuesta correcta y tres distractoras. Con relación a la construcción de dichas preguntas, éstas están elaboradas con el propósito de indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura de Rossana De Beni (Sampedro y otros, 2011), el cual constituye el fundamento teórico del *screening*. Como insumo textual, incluye un texto académico de características y grado de complejidad similares a la bibliografía que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de la Facultad de Psicología (UNLP), resultante de adaptación de la traducción de un fragmento del libro *Governing the soul*, de Nikolas Rose (1990).

En 2014, se administró una prueba piloto del *screening* construido. Dicha prueba estaba compuesta por veinte preguntas de opciones múltiples, que fueron evaluadas para establecer cuáles permitían discriminar mejor entre buenos y malos comprendedores. A partir de esta evaluación, se redujo a quince preguntas de opciones múltiples.

La evaluación de la comprensión lectora desde un modelo multicomponencial

Valeria Abusamra y otros (2010) postulan un modelo de comprensión lectora basado en Rossana De Beni, Cesare Cornoldi, Bárbara Carretti y Chiara Meneghetti (2003), que incluye once componentes independientes, nucleados en distintas áreas: contenido (esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica), elaboración (estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias), habilidades metacognitivas (intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias) y jerarquía del texto y modelos mentales. A

continuación, se presenta una breve descripción de cada una de ellas, junto a algunas preguntas del *screening* diseñadas para su evaluación.

El componente *esquema básico del texto* alude a la capacidad del lector de reconocer personajes, lugar, tiempo y hechos presentados en un texto al enfrentarse con el mismo, es decir que evalúa la estructura típica de un texto. Una de las preguntas diseñadas para evaluarla fue:

¿Cuándo comienza a utilizarse el test de inteligencia en el ámbito educativo?

- a. A comienzos del siglo XIX
- b. Después de la Segunda Guerra Mundial
- c. En las primeras décadas del siglo XX
- d. En los primeros años posteriores a la Revolución Francesa

El componente *hechos y secuencias*, muestra que la comprensión de un texto depende de la capacidad del lector para individualizar los sucesos y el orden que caracteriza cada tipo textual. De esta manera, es importante que el lector pueda distinguir los hechos que se relacionan con las diferentes tipologías textuales e identificar la cronología fáctica desarrollada en la historia, en términos de identificación de hechos y secuencias. La siguiente pregunta evalúa este componente:

¿Por qué los niños débiles mentales fueron considerados una amenaza social?

- a. Porque expresaban una constitución degenerada.
- b. Porque no aprendían los contenidos transmitidos en la escuela.
- c. Porque eran una carga económica para la sociedad.
- d. Porque eran violentos.

Por otro lado, la *semántica léxica* implica establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. Dicha área, evalúa la habilidad de acceso al léxico y a la recuperación de las palabras teniendo en cuenta los significados y las relaciones entre ellas.

Para ello se propuso:

La palabra segregarlos subrayada en la línea 24, en este caso significa:

- a. Expulsarlos
- b. Apartarlos
- c. Dividirlos
- d. Condenarlos

El componente llamado *estructura sintáctica*, implica el acceso del lector a una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos, no sólo dentro del marco oracional

sino también entre oraciones, a partir del reconocimiento de la semántica léxica. Una de las preguntas propuestas para evaluar esta habilidad fue:

¿A qué se refiere la palabra la subrayada en la línea 30?

- a. A la diferencia.
- b. A la superficie corporal del individuo.
- c. A la mirada del médico.
- d. A la institución.

Por su parte, la *cohesión textual*, remite a la capacidad de establecer lazos entre las diversas partes del texto. La cohesión se define como la interrelación de una cantidad de elementos con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. Esta habilidad se ha evaluado en la siguiente pregunta:

Hacer legibles las diferencias individuales que miden los test implicaba

- a. Identificar signos corporales de la patología.
- b. Vincular conductas con los signos corporales de la patología.
- c. Codificar y matematizar las facultades individuales.
- d. Medir deformidades corporales.

En cuanto al área *jerarquía del texto*, se halla vinculada a la capacidad de determinar cuál es la información de relevancia en el texto. A continuación, una de las preguntas que evalúa dicha capacidad:

Elija la oración que describe mejor los hechos que se relatan en el texto:

- a. El test de inteligencia permitía identificar y medir diferencias individuales que no se evidenciaban en el cuerpo.
- b. El examen médico permitía identificar problemas de inteligencia que el test no alcanzaba a hacer visibles.
- c. El test de inteligencia buscaba identificar las diferencias individuales mientras que el examen médico se centraba en características comunes a todos los niños.
- d. Los médicos examinaban el cuerpo de los chicos que mostraban bajos rendimientos en el test de inteligencia.

El área *inferencias* se vincula con la metacognición y las estrategias puestas en juego para la construcción de significados durante los procesos lectores. La pregunta confeccionada fue:

¿Por qué los débiles mentales fueron identificados como una amenaza social?

- a. Porque expresaban una constitución degenerada.

- b. Porque no aprendían los contenidos transmitidos en la escuela.
- c. Porque eran una carga económica para la sociedad.
- d. Porque eran violentos.

El área *flexibilidad mental*, también se encuentra vinculada con la metacognición, ya que refiere a la capacidad para enfrentar una tarea seleccionando las estrategias correctas. Se diseñó la siguiente consigna para su evaluación:

La expresión por ende subrayada en la líneas 10 y 11, puede reemplazarse por...

- a. Finalmente
- b. Además
- c. Sin embargo
- d. En consecuencia

El componente *modelos mentales* remite a la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre el contenido del texto leído, sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas. La siguiente pregunta fue confeccionada para su evaluación:

El tema principal del fragmento leído es...

- a. El surgimiento del test de inteligencia como técnica para hacer visibles, legibles y calculables las diferencias humanas.
- b. La relación entre los débiles mentales, las prostitutas, los dementes y los vagabundos.
- c. La relación entre la debilidad mental y los problemas de aprendizaje escolar.
- d. El problema de la debilidad mental en la historia de la psicología.

Evaluación y selección de las preguntas a partir de los índices de facilidad y discriminación

A partir de los datos proporcionados por la administración de la prueba piloto, se procedió a la evaluación de las veinte preguntas del *screening* para establecer cuáles evaluaban mejor la comprensión lectora y cuáles permitían distinguir mejor entre buenos y malos comprendedores. Con tal propósito, se construyeron los índices de discriminación y facilidad de todas las preguntas, siguiendo a Valeria Abusamra y otros (2010).

El índice de discriminación permite identificar los ítems que mejor diferencian entre buenos y malos comprendedores. Para su cálculo se agrupó el 25 por ciento de los sujetos que obtuvieron el puntaje total más alto y el 25 por ciento con el puntaje total más bajo. Luego, se calculó qué porcentaje de cada grupo de rendimiento contestó correctamente cada pregunta del *screening*. A partir de este cálculo, se obtuvo un coeficiente restando el

porcentaje del grupo inferior al porcentaje del superior. A mayor diferencia porcentual entre grupos, índice más alto y, por lo tanto, dicho ítem se considera más discriminativo. Aquellos que presentaron una diferencia inferior al 25 por ciento, fueron considerados poco discriminativos.

Por otra parte, el índice de facilidad (De Beni y otros, 2003) está vinculado al estudio de la dificultad de los ítems componentes del *screening* y es otro modo de estimar su utilidad para discriminar entre buenos y malos comprendedores. Los que son demasiado fáciles o difíciles proveen poca información sobre las capacidades efectivas de los participantes. Una pregunta demasiado fácil será la mayoría de las veces resuelta correctamente y no permitirá distinguir entre buenos y malos comprendedores; de igual modo si es demasiado difícil, una gran mayoría de la muestra encontrará dificultades para resolverla correctamente. Para el cálculo del índice de facilidad, se contabilizó el número de sujetos que respondieron correctamente a cada ítem y se lo dividió luego por el número total de sujetos. El índice obtenido puede tener un valor variable entre 0 y 1: cuanto más cercano a 1 sea el valor del índice, más fácil será el ítem. Los que mejor cumplen su función son aquellos que tienen un índice de facilidad media (es decir que fueron respondidos correctamente por alrededor del 50 por ciento de los examinados). Se consideraron como demasiado fáciles aquellos que arrojaron un coeficiente superior a 0.80 y demasiado difíciles aquellos con un índice de facilidad inferior a 0.30.

En la Tabla 1 se presentan los valores asignados a las distintas preguntas según los índices desarrollados.

| IDDI | IFDI | Nº pregunta |
|------|------|-------------|
| 0% | 1.00 | P1 |
| 0% | 1.00 | P2 |
| 0% | 0.94 | P3 |
| -40% | 0.89 | P4 |
| -60% | 0.83 | P5 |
| -60% | 0.83 | P6 |
| -20% | 0.89 | P7 |

| | | |
|------|------|-----|
| -20% | 0.72 | P8 |
| -60% | 0.72 | P9 |
| -60% | 0.22 | P10 |
| -20% | 0.94 | P11 |
| -40% | 0.83 | P12 |
| -60% | 0.39 | P13 |
| -40% | 0.83 | P14 |
| 0% | 1.00 | P15 |
| -80% | 0.72 | P16 |
| -20% | 0.89 | P17 |
| -60% | 0.72 | P18 |
| -60% | 0.61 | P19 |
| -40% | 0.50 | P20 |

Tabla 1. Índices de facilidad y discriminación de ítems del *Screening* Académico

Notas: IFDI= Índice de Facilidad de los ítems. IDDI= Índice de discriminación de los ítems.

Las preguntas eliminadas de la primera versión del *screening* de veinte ítems fueron la 1, 2, 3, 12, 15 y 16. En las preguntas 1, 2, 3 y 15 pueden observarse dos factores: en primer lugar, el índice de facilidad es 1,00, es decir que es una pregunta demasiado fácil y, a su vez, el índice de discriminación es 0 por ciento, por lo que no discrimina en absoluto entre buenos y malos comprendedores.

La pregunta 12 tiene un índice de facilidad alto (0.83), lo que resultaría demasiado fácil, pero obtiene un buen valor en el índice de discriminación: 40 por ciento. Fue eliminada debido a que otras preguntas, con una mejor puntuación en el índice de facilidad, evaluaban la misma área. Asimismo, se mantiene la pregunta 16, que tiene un adecuado índice de facilidad y un alto índice de discriminación.

Asimismo, se mantuvieron las preguntas 7, 11 y 17 a pesar de ser fáciles y poco discriminativas- Y ello se debió a que no había suficientes preguntas para indagar las áreas correspondientes. De la misma manera, se conservaron la pregunta 8, que tiene un IFDI adecuado, pero un IDDI menor al 20 por ciento y la pregunta 10, que si bien resulta demasiado difícil, muestra un IDDI alto.

Consideraciones finales

Se ha mostrado el proceso de construcción de un *screening* académico destinado a evaluar la comprensión lectora de textos académicos en alumnos universitarios. A su vez, se ha dado cuenta del proceso por el cual se llevó a cabo la elaboración de los ítems a ser incluidos en el *screening* con relación a la evaluación de 9 de 11 de las áreas componentes del modelo multifactorial de la comprensión lectora propuesto por Valeria Abusamra y otros (2010), que constituye su fundamento teórico. Por último, se ha mostrado el proceso de depuración de este instrumento a partir de la construcción y el análisis de los índices de discriminación y facilidad de cada una de las consignas, llegando a la actual versión compuesta por quince ítems de opciones múltiples.

Con relación a futuras líneas de trabajo vinculadas al instrumento, el equipo de investigación tiene planificado abordar su validación en un próximo proyecto. Si bien esta primera depuración se hizo con la prueba piloto, actualmente se está trabajando en la construcción de nuevos índices de facilidad y discriminación a partir de una muestra de 150 participantes.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). "Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos". *Psico*, 39 (3), pp. 250-259.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), pp.409-420.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- De Beni, R.; Cornoldi, C.; Carretti, B. y Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Vol.1. Trento: Erickson.
- Ferreres, A. (2007). "Evaluación de las alteraciones de la lectura". En D. Burín, A. Drake y P. Harris, (comp.) *Evaluación Neuropsicológica en Adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, M. y Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). "La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística". En M. Milian (Comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sampedro, B.; Ferreres, A.; Abusamra, V.; Otero, J.; Casajús, A. y Cartoceti, R. (2011). "Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral". En *Neurología Argentina*, 3 (4), pp. 214-221.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid: Dykinson.
- Van Dijk, T. (2000). "El estudio del discurso". En T. A. V. D. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.